

MODELO INTEGRADOR DE LA TUTORÍA

De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento

GABRIELA DE LA CRUZ FLORES / TONATIUH GARCÍA CAMPOS /

LUIS FELIPE ABREU HERNÁNDEZ

Resumen:

Para construir un modelo integral de la tutoría, se utilizó el análisis funcional de tareas. Se partió de una revisión sistemática de la bibliografía y del consenso de expertos, para identificar las funciones de la tutoría en la educación superior. El modelo identifica ocho funciones: formación de investigadores y profesional, docencia, entrenamiento, consejería académica, socialización, patrocinio y apoyo psicosocial. Promueve prácticas tutoriales más conscientes y reflexivas, favorece la formación de tutores y la evaluación de su calidad.

Abstract:

To construct an integral model of tutoring, functional task analysis was used. A systematic review of the bibliography and expert consensus was made, in order to identify the functions of tutoring in higher education. The model identifies eight functions: educating professionals and researchers, teaching, training, academic advising, socialization, sponsorship and psychosocial support. It promotes tutorial practices that are more aware and reflective, while favoring the training of tutors and the evaluation of their quality.

Palabras clave: tutoría, educación superior, formación profesional y formación de investigadores, México.

Key words: tutoring, higher education, education of professionals and researchers, Mexico.

Gabriela de la Cruz Flores es técnico académico asociado “A”, Facultad de Medicina de la UNAM. Edificio B, 6º piso, de la Facultad de Medicina, Av. Universidad 3000, Ciudad Universitaria, col. Copilco, del. Coyoacán, CP 04510, México, DF. CE: gabydc74@yahoo.com.mx

Tonatiuh García Campos es profesor titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de Guanajuato.

Luis Felipe Abreu Hernández es profesor titular “B” de la Facultad de Medicina de la UNAM, CE: lfah@servidor.unam.mx.

Antecedentes

En la educación superior, la tutoría se ha abordado con un enfoque parcializado y centrado en favorecer el desempeño en ambientes escolares. Así, en los estudios de licenciatura, se ha considerado tradicionalmente como equivalente a la dirección de tesis y, más recientemente, se ha añadido el concepto de tutoría como acompañamiento durante el proceso escolar (ANUIES, 2000). De otra parte, en el posgrado, se privilegia la productividad científica de los tutores como condición suficiente para guiar el proceso formativo del alumno, el cual suele centrarse en la investigación de un tema altamente especializado, frecuentemente en detrimento de una visión panorámica y equilibrada del campo.

La tutoría tradicional prepara a los alumnos para el éxito académico o escolar, descuidando el desarrollo de capacidades para contender con la complejidad y la incertidumbre inherente a la sociedad del conocimiento (Stehr, 1994). La sociedad actual demanda individuos capaces de actuar en los ambientes reales y dinámicos de la actividad profesional misma, formados para trabajar con problemas mal definidos, que involucran múltiples variables y no respetan fronteras disciplinarias.

Desde el punto de vista social, el proceso tutorial frecuentemente se concibe exclusivamente como una relación bipersonal, desde luego necesaria e indispensable, empero se ignora que la formación culmina cuando los novatos se transforman en expertos plenamente integrados tanto a comunidades de práctica (Wenger, 2001) como a redes sociales de expertos nacionales e internacionales. En consecuencia, la tutoría debe considerarse como un proceso dual, formativo y socializador; siendo indispensable generar nuevos modelos más abarcativos que superen las visiones reduccionistas.

Objetivo

El presente trabajo tiene como propósito desarrollar un modelo integrador sustentado en los múltiples roles desplegados durante el proceso tutorial en la educación superior. Se puso especial acento en incluir las funciones de los niveles educativos superiores, incluido el posgrado, con la idea de que lo más abarcador incluye lo más restringido.

Método

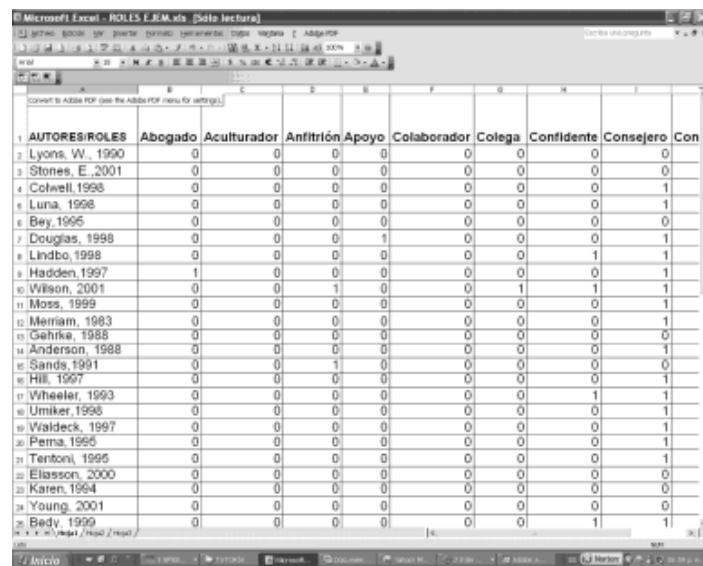
Se utilizó la teoría de roles (Deutsch y Krauss, 2001), postulando que la tutoría se integra por diversos roles que coexisten simultáneamente, los que

pueden desarrollarse por uno o varios individuos pero, generalmente, se ejercen por redes de expertos. Cada rol abarcaría diferentes funciones y actividades e incluso etapas. Esta teoría nos permitió considerar a la tutoría como un fenómeno complejo y dinámico. El modelo integrador se construyó a partir de identificar, en artículos de investigación, las conductas prescritas o desempeñadas por los tutores para, posteriormente, proceder a agruparlas en funciones y complementarlas con el análisis funcional (Fletcher, 1997) y con ello, finalmente se integraron roles. Se procedió de la siguiente forma:

- 1) Se realizaron búsquedas bibliográficas, utilizando las siguientes palabras clave: *tutoring, coaching, counselor, supervisor* y *mentoring*, relacionadas mediante el operador booleano AND con los descriptores: *higher education, graduate students, master degree, PhD, higher education and graduate students* y *research and graduate students*. Dichas búsquedas se limitaron a valorar y recuperar artículos publicados durante el periodo 1990-2004, en seis bases de datos: Academic Search Elite; Dissertation Abstracts; Educational Resources Information Center (ERIC); Humanities Full Text; ProQuest Education Complete; y PsycINFO. En total se realizaron 210 búsquedas independientes.
- 2) Se obtuvieron 741 referencias, procediéndose a descartar opiniones, editoriales, testimonios unipersonales y descripciones anecdóticas, que constituían 81.5% de los artículos; se seleccionaron únicamente aquellos derivados de la investigación empírica, ya fuese cuantitativa o cualitativa; asimismo, se incluyeron revisiones bibliográficas y análisis filosóficos rigurosos, al igual que artículos considerados clásicos dentro de la conceptualización e investigación de la tutoría. Con estos criterios se identificaron 137 referencias útiles.
- 3) Se procedió a analizar cada una de las 137 referencias, identificando roles, funciones y actividades desempeñadas en la tutoría y se capturaron en matrices realizadas en el programa Excel. En la primera fila se colocaron los distintos roles, funciones y actividades referidas en los artículos y, en la primera columna, los nombres de los autores y el año de publicación. En la matriz se registró la presencia (1) o ausencia (0) de cada rol, función o acción mencionada por cada uno de los autores. En la figura 1 se muestra el ejemplo de una matriz. Las matrices permitieron realizar una sumatoria para obtener la frecuencia con la cual los diferentes autores mencionaban cada atributo. Se procedió

a graficar las frecuencias para identificar aquellos atributos que se mencionaban de manera consistente.

FIGURA 1



The screenshot shows a Microsoft Excel spreadsheet titled "Microsoft Excel - ROLES EJM.xls [Sólo lectura]". The data is organized in a table with columns labeled "AUTORES/ROLES" and "Abogado", "Aculturador", "Anfitrión", "Apoyo", "Colaborador", "Colega", "Confidente", "Consejero", and "Con". The rows list various authors with their corresponding role frequencies. The data is as follows:

AUTORES/ROLES	Abogado	Aculturador	Anfitrión	Apoyo	Colaborador	Colega	Confidente	Consejero	Con
1 Lyons, W., 1990	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2 Stones, E., 2001	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3 Colwell, 1996	0	0	0	0	0	0	0	1	1
4 Luna, 1998	0	0	0	0	0	0	0	1	1
5 Bey, 1995	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6 Douglas, 1998	0	0	0	1	0	0	0	1	1
7 Lindbo, 1998	0	0	0	0	0	0	1	1	1
8 Hadden, 1997	1	0	0	0	0	0	0	1	1
9 Wilson, 2001	0	0	1	0	0	1	1	1	1
10 Moss, 1999	0	0	0	0	0	0	0	1	1
11 Merriam, 1983	0	0	0	0	0	0	0	1	1
12 Gehrk, 1988	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13 Anderson, 1988	0	0	0	0	0	0	0	1	1
14 Sands, 1991	0	0	1	0	0	0	0	0	0
15 Hill, 1997	0	0	0	0	0	0	0	1	1
16 Wheeler, 1993	0	0	0	0	0	0	1	1	1
17 Umiker, 1998	0	0	0	0	0	0	0	1	1
18 Waldeck, 1997	0	0	0	0	0	0	0	1	1
19 Perna, 1995	0	0	0	0	0	0	0	1	1
20 Tantoni, 1995	0	0	0	0	0	0	0	1	1
21 Eliasson, 2000	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22 Karen, 1994	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23 Young, 2001	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24 Bedy, 1999	0	0	0	0	0	0	1	1	1

- 4) Con base en similitudes y diferencias, se agruparon los atributos mencionados en la bibliografía en ocho roles mutuamente excluyentes. Se dio prioridad a los mencionados con mayor frecuencia, los de baja frecuencia se analizaron uno a uno para decidir la conveniencia de incluirlos en el modelo; después se validó la agrupación en roles mediante tres jueces.
- 5) A partir de cada agrupación se procedió a redactar la descripción tanto del rol como de sus diversos componentes, utilizando la técnica del análisis funcional (Fletcher, 1997). Cuando el análisis de la información bibliográfica disponible fue insuficiente, se complementó con búsquedas bibliográficas *ex profeso* y, posteriormente, se realizaron discusiones con expertos, hasta lograr una descripción lo más completa posible.

Resultados

Concepto de tutoría: Proceso formativo de carácter sociocognoscitivo, personalizado y dirigido a convertir a los novatos en individuos competentes, mediante su integración a comunidades de práctica (Wenger, 2001) y redes de expertos, que resuelven problemas en ambientes dinámicos y com-

plejos, crean y recrean la acción profesional y, en su caso, generan conocimiento avanzado. En el proceso de incorporarse a las comunidades de práctica, el alumno aprende de los líderes del equipo, de otros expertos integrados al mismo, del personal técnico y de sus propios compañeros en formación. El proceso culmina cuando el tutorado se incorpora, en virtud de sus altos estándares de desempeño, a redes de expertos, nacionales, regionales o globales, obteniendo así el reconocimiento de sus pares.

Es preciso aclarar que, dado el carácter sociocognoscitivo de la tutoría, nuestro modelo no debe ser interpretado como actividades a desarrollar por la persona de un tutor sino, más bien, como un proceso realizado por un equipo humano, aunque ello no descarta la existencia de un tutor principal.

El modelo de los ocho roles de la tutoría

El análisis realizado nos permitió identificar ocho roles de la tutoría (ver figura 2). Existen dos roles centrales que configuran un eje vertical, los cuales organizan a la tutoría en su conjunto, a saber:

- 1) **De formación en investigación**, que tiene dos vertientes: primero *sustentar la práctica profesional en la mejor evidencia científica disponible*, y segundo, *generar nuevo conocimiento*, siendo ésta una función más propia del posgrado.
- 2) **De formación profesional**, se enfoca a desarrollar la capacidad del alumno para actuar en los ambientes dinámicos y complejos donde se ejerce la profesión.

Estos dos roles son indispensables para la educación superior. El eje horizontal se configura por dos roles centrales (docente y socializador) y cuatro subsidiarios, como se enuncia a continuación:

- 3) **Docente**, favorece que el educando domine el campo y sea capaz de trasmisir su conocimiento.
- 4) **Socializador**, mediante el cual los tutorados se incorporan a las comunidades profesionales o de investigación.

Existen dos roles subsidiarios del rol docente:

- 5) **De entrenamiento (coaching)**, relacionado con el desarrollo de habilidades y destrezas que implican la transmisión del conocimiento tácito

(Polanyi, 1983), el cual se enseña de manera vivencial y demanda la supervisión y realimentación de los tutores.

- 6) **De consejería académica**, con el desempeño de este rol se busca ayudar al alumno tanto en la planeación y selección de sus actividades académicas como en los aspectos normativos del centro educativo.

Los tres roles: docente, de entrenamiento y de consejería académica, constituyen una tripleta dirigida al dominio del *corpus* de conocimiento del campo. Asimismo existen otros dos subsidiarios del socializador:

- 7) **De patrocinador**, que favorece el acceso a los recursos financieros, técnicos y humanos derivados del conocimiento y prestigio del tutor, indispensables para la formación e inserción del alumno en el campo profesional o disciplinar.
- 8) **De apoyo psicosocial**, dirigido a apuntalar al alumno con las condiciones sociales-materiales, emocionales y motivacionales necesarias para su desarrollo.

Los roles socializador, patrocinador y de apoyo psicosocial constituyen una segunda tripleta dirigida a promover la integración social al campo.

FIGURA 2



De esta forma, el proceso tutorial queda organizado por ocho roles que le dan estabilidad y sentido. Su descripción se ha desarrollado pensando tanto en la formación de profesionales que requieren una licencia de ejercicio como en la de investigadores, lo cual ocurre principalmente en el posgrado. A continuación describiremos cada uno de ellos:

Rol de formación en investigación

Se orienta a realizar una práctica profesional de calidad, sustentada en el mejor conocimiento científico disponible, o bien a adquirir la capacidad para desarrollar proyectos de investigación y generar nuevo conocimiento.

1) La formación en investigación para la mejora de la **práctica profesional** tiene dos aspectos relevantes:

a) La tutoría debe promover *una práctica profesional sustentada en la mejor evidencia científica* disponible, para lo cual el educando debe aprender a identificar problemas y estructurar preguntas relevantes; buscar, localizar, recuperar y analizar críticamente información biblio-hemerográfica relacionada con asuntos profesionales, para que postule posibles soluciones y reflexione sobre su acción con conocimiento de causa. Además se deberá formar a los alumnos para que tengan capacidad de evaluar la metodología utilizada en investigaciones recuperadas, con el fin de apreciar la validez de los resultados y juzgar si contribuyen a aclarar o resolver problemas profesionales, considerando enfoques multi o transdisciplinarios relevantes para la práctica profesional, así como ser capaces de proponer proyectos de investigación para llenar los vacíos de conocimiento. La guía de la tutoría permitirá a los educandos organizar el conocimiento relevante para elaborar modelos conceptuales que permitan apreciar la complejidad de los problemas y postulen soluciones apoyadas en la mejor evidencia científica disponible; siendo aptos para diseñar intervenciones con altas probabilidades de éxito, desarrollando mecanismos para controlar variables que puedan producir resultados indeseables; debiendo apreciar los riesgos y beneficios potenciales de cada intervención, y percatarse de la ambigüedad e incertidumbre propia de los sistemas complejos.

b) La tutoría debe preparar para *evaluar, con rigor metodológico, las intervenciones de carácter profesional*, debiendo elaborar modelos conceptuales que consideren las variables involucradas y los posibles factores de confusión; identificando diseños de investigación idóneos así como la factibilidad y aspectos éticos de la evaluación; asimismo, los alumnos serán

capaces de operar variables, seleccionar o desarrollar los mejores instrumentos de medición, verificar la calidad de sus datos, realizar análisis estadísticos, interpretar y contrastar sus resultados con otros estudios similares, para obtener conclusiones válidas y confiables que contribuyan a mejorar su desempeño profesional, permitiéndoles valorar la posible generalización de sus resultados y su potencial transferencia a otros contextos.

2) Para quienes se forman para realizar **investigación orientada a generar nuevos conocimientos** conviene identificar, por lo menos, tres grandes etapas: planteamiento, desarrollo y conclusión de la misma.

a) *Planteamiento de la investigación:* durante esta etapa, la tutoría dirige al alumno en el proceso de búsqueda, localización, recuperación y evaluación de la información relevante para acotar el problema de investigación. Lo orienta en la revisión crítica y multidisciplinaria del material recuperado para sistematizarlo y elaborar un estado del arte que le permita visualizar los problemas en su complejidad, considerando la multicausalidad, el posible orden temporal y la dirección de las relaciones entre variables, así como el carácter dinámico de los fenómenos; configurando un marco de referencia general sobre el fenómeno a estudiar que permita identificar potenciales problemas de investigación de carácter científico o profesional, valorando tanto su relevancia científica como su trascendencia social. Se asesora al estudiante en la selección del problema que servirá para elaborar la investigación y, en su caso, la tesis de grado. Se le guía para que construya modelos conceptuales sustentados en el conocimiento previo, buscando la mayor capacidad explicativa y consistencia interna, a fin de identificar variables o factores involucrados con el problema, ordenados temporalmente para generar hipótesis. Lo orienta en la selección de estrategias metodológicas que permitan someter a prueba las hipótesis, controlar los posibles factores de confusión para otorgar validez al estudio, evitar el reduccionismo y juzgar la factibilidad y viabilidad de la investigación. Asesorar en la selección de las técnicas idóneas para estructurar el plan de análisis de los datos, de conformidad con el diseño y las preguntas de investigación, lo que deberá plasmarse en el protocolo de investigación y, en su caso, presentarlo y defenderlo ante los órganos académicos establecidos para evaluar la calidad de la investigación propuesta y, cuando se requiera, se le orientará para obtener la aprobación de comités de investigación y de ética.

b) *Desarrollo de la investigación:* esta etapa se orienta a que el alumno ejecute la investigación, ayudándolo a montar técnicas de laboratorio o bien

a realizar estudios piloto cuando sean necesarios. Supervisa la obtención, calidad y organización de los datos. Auxilia para que pueda responder ante imprevistos, analizando posibles formas de abordarlos y orienta al alumno en la toma de decisiones para realizar ajustes indispensables al proyecto original. Lo asiste en la presentación de sus avances en distintos foros académicos y en la valoración e integración, cuando corresponda, de las observaciones emitidas por los comités evaluadores.

c) *Conclusión de la investigación:* la tutoría auxilia al alumno en el análisis de los datos e interpretación de los resultados, contrastándolos con los antecedentes teóricos y empíricos relacionados, propiciando que identifique los alcances y limitaciones del estudio así como nuevas hipótesis, otros problemas de investigación y posibles aplicaciones. Por último, lo asiste en la selección de las revistas o casas editoriales idóneas para la publicación de resultados, auxiliándolo en la redacción de conformidad con los lineamientos de los editores; así como en la realización de ajustes pertinentes y en dar respuesta a las sugerencias de los árbitros.

A lo largo del proceso de investigación, la tutoría fomentará que el alumno articule críticamente el *corpus* de conocimiento del campo de estudio con la *praxis* y resultados de su proyecto de investigación.

La formación en investigación deberá contribuir a exponer al tutorado a una pluralidad de problemas profesionales y proyectos de investigación para que sea capaz de visualizar la complejidad del campo, identifique y seleccione el conocimiento científico necesario para su práctica profesional o bien para plantear nuevos proyectos de investigación de manera independiente y autorregulada.

Rol de formación profesional

Este rol está encaminado a que los alumnos asimilen los conocimientos y técnicas indispensables para una práctica profesional actualizada y de calidad; comprometida socialmente y de conformidad con los códigos deontológicos, la ética y la estricta observancia de las leyes que regulan a cada profesión.

1) Incorpora, gradualmente, al alumno a la **práctica profesional**, favorece la asimilación de conocimientos relevantes para la acción en el campo, verifica su comprensión y aporta, en su caso, explicaciones adicionales.

2) Visión integral y **toma de decisiones** ante problemas profesionales complejos, la tutoría apoya en el análisis de retos profesionales, favorece una vi-

sión integral de los fenómenos para identificar problemas y juzgar posibles soluciones, visualiza el contexto específico de su aplicación, identifica las fuentes de incertidumbre, evalúa los riesgos, optimiza el tiempo y los recursos. Cuando se identifiquen insuficiencias en los conocimientos imprescindibles del campo profesional, la tutoría orienta al alumno sobre posibles fuentes de información y conocimiento para subsanarlas.

3) La tutoría incorpora al alumno en los procesos de innovación del **quehacer profesional**, debiendo prepararlo para utilizar conocimiento avanzado en la delimitación y abordaje de retos profesionales, enseñándolo a ubicar el conocimiento necesario, apreciar su dinamismo, percibir la complejidad y las diversas demandas técnicas y sociales, que pudieran dar origen a metas competidas (Barnett, 2002). También enseña al alumno a sistematizarlas, para acotar el problema e imaginar nuevas posibilidades, visualizar las soluciones más favorables para analizarlas críticamente y decidir, entre ellas, durante la acción profesional misma; fomentando el trabajo en equipo y valorando la colaboración interdisciplinaria.

Como resultado de su incorporación creciente a la práctica profesional, el tutorado desarrollará capacidades para la reflexión en la acción (Schön, 1987) siendo capaz de adaptarse a múltiples contextos y situaciones, desarrollando patrones para identificar y resolver problemas de la manera más eficiente posible.

Rol docente

Orientado a formar al tutorado en la adquisición, manejo y transmisión del conocimiento, permitiéndole dominar su campo principal y relacionarlo con otras áreas del saber, transitando de la simple información al conocimiento (Nonaka, Toyama y Konno, 2000), entendido como capacidad para transformar su entorno de manera creativa, eficaz y autorregulada. A fin de lograr la culminación del proceso formativo, se debe realizar un diagnóstico de los conocimientos del alumno, indispensables para obtener el dominio del campo de estudio.

1) La tutoría asume que la **formación del alumno** debe ser más amplia que la correspondiente al rol profesional o al proyecto de investigación específico. Orienta al tutorado en la revisión de bibliografía básica del campo, así como en la realización de búsquedas hemerográficas, dirigidas a localizar, recuperar y dar seguimiento al conocimiento más relevante en el área. Asiste en la revisión crítica del material recuperado, lo orienta en la

comprensión de la terminología e identificación de paradigmas utilizados en el campo. Se discute, periódicamente con el tutorado, el significado de la bibliografía para que asimile el conocimiento de forma articulada, sistemática, equilibrada y que conozca la historia conceptual del campo; se verifica que sea capaz de identificar, entender, jerarquizar, contrastar y relacionar conceptos relevantes, enseñándolo a inferir reglas y principios, a partir de la información disponible. Cuando es necesario, el tutor aclara conceptos, comprobando que el alumno haya desarrollado una red conceptual aceptable que favorezca el aprendizaje significativo. Promueve que manifieste dudas e identifique insuficiencias en la comprensión de los conceptos, que reconozca sus logros y enmiende, por sí mismo, sus errores, para que alcance la formación conceptual requerida por el desarrollo internacional del campo de estudio. Promueve que el alumno distinga entre sus deficiencias personales de conocimiento y las limitaciones del saber en el campo, fomentando su capacidad para identificar sus necesidades de aprendizaje y planear la forma de subsanarlas, lo cual favorece la autodirección y el ulterior desarrollo autónomo en el campo.

2) Se promueve que el tutorado valore diferentes paradigmas teóricos (**visión holística**), juzgue los principios en los que se sustentan, visualice sus limitaciones y relevancia para la generación de conocimiento o para la actividad profesional; se le enseña a establecer vínculos con otros campos del conocimiento (multi y transdisciplina) y a encontrar posibles aplicaciones y transferir el saber a otros contextos. La tutoría confronta al tutorado con problemas complejos, pidiéndole que desarrolle explicaciones plausibles, favoreciendo que identifique, por sí mismo, fortalezas y limitaciones de sus modelos conceptuales y, en su caso, los reestructure para dotarlos de mayor capacidad explicativa, para que valore otras posibles soluciones. Además, la tutoría fomentará que el tutorado adquiera una visión amplia, profunda e interdisciplinaria, que posea un cuerpo de conocimiento sólido en varios campos pues, aunque supuestamente inútil, favorece la posibilidad de encontrar vínculos entre lo que aparentemente no tiene relación, lo cual es parte sustantiva del proceso creativo y de innovación (Haskell, 2001).

3) La tutoría promueve que el alumno, además de dominarlo, sea capaz de **trasmitir eficazmente el conocimiento**, organizándolo de manera lógica y coherente, expresando claramente avances y limitaciones del saber, adecuar ejemplos, establecer relaciones con otros campos y mostrar posibles aplicaciones.

Rol de entrenamiento (*coaching*)

Esta función se refiere al desarrollo de habilidades y destrezas en aspectos técnicos, instrumentales y prácticos dentro de la investigación, la docencia y el ámbito profesional. Este desarrollo implica articular aspectos cognitivos, afectivos y psicomotrices, reconociendo que muchos no son codificables sino tácitos y se transmiten de manera vivencial. Este rol guarda características muy similares con el *cognitive apprenticeship* (Brown, Collins y Duguid, 1989), donde se busca que los expertos modelen *in situ* y que ofrezcan anádamos a los novatos para que se incorporen en actividades auténticas, mientras adquieren mayor autonomía, control y responsabilidad para participar de manera consciente en una comunidad profesional o académica.

Durante la tutoría se realiza un diagnóstico de las habilidades del alumno y se les compara con las que requiere para culminar su formación, se establece un plan de entrenamiento conducente al desarrollo de habilidades prácticas requeridas. Generalmente la enseñanza de cada habilidad inicia con una explicación de las metas, los pasos para alcanzarlas, los errores comunes y eventuales contratiempos. Los tutores modelan la actividad mientras la explican, en ocasiones se coloca al alumno en ambientes simulados y se le pide realizar la tarea bajo supervisión y asesoría; finalmente, el tutorado trabaja en condiciones reales, se le motiva a reflexionar durante la ejecución y después se discuten sus aciertos y errores. Mediante variados ciclos de práctica y retroalimentación se logra el perfeccionamiento de la ejecución. La competencia se alcanza cuando el estudiante es capaz de ejecutar la tarea de manera correcta, consistente y autodirigida en diferentes contextos. Con la práctica continua, se refina y automatiza la ejecución.

Usualmente se emplea el *coaching* para desarrollar las habilidades del tutorado, tales como: realizar trabajo profesional, de laboratorio o de campo y maniobras; manejar técnicas, equipos e instrumentos; dominar procedimientos; participar en grupos de trabajo; realizar actividades comunitarias y de servicio; presentar sus avances en foros académicos y de evaluación y desarrollar habilidades para el ejercicio profesional y docente.

Rol de consejería académica

La tutoría actúa como enlace entre el tutorado y el plan de estudios, asistiéndolo tanto en la planificación y selección de actividades académicas, como en aspectos normativos.

Para efectuar esta tarea, los tutores deben realizar un diagnóstico de los conocimientos del alumno, para contrastarlos con los demandados por el campo disciplinario. Se establecen las actividades académicas indispensables para remediar deficiencias y, sobre todo, para dotar al alumno de una formación amplia y profunda del campo de estudio. Con base en lo anterior, el tutor principal elabora –conjuntamente con el tutorado– un plan de trabajo personal que especifique las actividades académicas a desarrollar durante su proceso formativo (cursos, talleres, seminarios, actividades de investigación, asistencia a congresos); distribuye la carga académica a lo largo de los estudios; equilibra las actividades teóricas, prácticas, profesionales y de investigación y fomenta el trabajo multidisciplinario. Establece metas e indicadores de desempeño y, cuando corresponda, propondrá actividades extracurriculares. Asimismo, ayudará al alumno a elegir a los profesores idóneos y verificará los resultados obtenidos en las actividades académicas para dar seguimiento a los logros. Además, el tutor principal establece, conjuntamente con el alumno, el calendario de los avances de las actividades académicas o profesionales o, en su caso, de investigación, con el fin de culminar el proceso formativo y alcanzar las metas propuestas en los plazos establecidos. La tutoría verifica que el alumno conoce sus derechos y obligaciones, establecidos en el plan de estudios y la legislación universitaria; además, lo orienta en los trámites de ingreso, permanencia y egreso, así como en el cumplimiento de requisitos tanto académicos como administrativos.

Rol socializador

La socialización es el proceso mediante el cual los tutorados adquieren los roles de las comunidades profesionales o de investigación a las que pretenden incorporarse. Implica la integración de conocimientos con habilidades intelectuales, destrezas, compromisos, valores, normas, actitudes, significados y relaciones sociales, que les permitan integrarse efectivamente como miembros del grupo de expertos y desempeñarse legítimamente en las actividades profesionales, educativas y de investigación demandadas por la sociedad.

Durante la socialización, el tutorado transita del grupo de trabajo del tutor principal (nivel micro) a la relación entre grupos de la misma institución (meso) y culmina con su plena integración –como par– a las comunidades profesionales y de investigación de carácter tanto nacional

como internacional (nivel macro). A continuación describimos el proceso de socialización:

1) **Nivel micro:** los tutores principales incorporan a los alumnos a su grupo de trabajo otorgando legitimidad a su presencia, les asignan tareas, derechos y responsabilidades, estableciendo límites y compromisos. Favorecen la reciprocidad entre el grupo y el tutorado para que el alumno se integre a la dinámica y tenga oportunidad de obtener conocimientos, negociar significados, valores, reconocimiento, espacios, formas de proceder y actuar. En la medida en que el alumno desarrolla capacidades y destrezas profesionales o de investigación, transita desde un papel periférico hacia un papel central (Wenger, 2001) en el grupo de trabajo, incrementando su estatus, hasta ser reconocido como par académico o profesional del grupo.

2) **Nivel meso:** promueve la interacción del alumno con otros grupos de trabajo de la institución, dándole reconocimiento a su trabajo, visibilidad y acceso a la comunidad para incorporarlo a las redes sociales de carácter profesional y científico, buscando su paulatina y efectiva incorporación a las mismas. Favorece que dicha interacción se realice en ambientes formales e informales. La tutoría debe enseñar al alumno a actuar de manera congruente con las reglas, dinámica, políticas, prácticas, etiqueta de la vida académica y profesional en el campo de conocimiento.

3) **Nivel macro:** favorece que el alumno interaccione con grupos externos a la institución formadora (nacionales e internacionales) y, en su caso, puede alentar la realización de estancias profesionales o de investigación que le permitan contrastar su trabajo con el de otros grupos, considerar otros puntos de vista, participar propositivamente en el debate de las ideas, compartir experiencias e intercambiar conocimientos como par académico. La tutoría impulsa la incorporación del alumno a sociedades científicas y colegios profesionales nacionales e internacionales. De la misma manera, lo asesora en la selección de congresos y foros académicos en los cuales pueda presentar sus resultados profesionales o de investigación y relacionarse con otros investigadores o profesionales, otorgando y recibiendo apoyo sobre la base de la reciprocidad. Como producto de lo anterior, el tutorado será capaz de estructurar sus propias redes sociales que le permitan interactuar y participar de manera autónoma y autorregulada en el campo.

Rol de patrocinador

Este rol favorece que el alumno tenga acceso a los recursos financieros, técnicos, humanos, derivados del conocimiento y prestigio del tutor, para beneficiar su formación, desarrollo y posterior posicionamiento en el campo.

1) **Recursos propios del tutor:** el proceso tutorial debe poner a disposición del alumno los recursos necesarios para desarrollar la práctica profesional o la investigación para la adecuada formación del tutorado.

2) **Recursos externos** al tutor principal hará uso de su conocimiento en el área y de su prestigio para que el tutorado acceda a recursos de otros profesionales o investigadores que forman parte de su propia red. Adicionalmente el tutor orienta al alumno en la obtención de financiamiento, ayudándolo a identificar instituciones, fundaciones, oficinas gubernamentales y sociedades interesadas en el área; asistiéndolo en la elaboración y presentación de las solicitudes de financiamiento. Además de la guía en la búsqueda de asesores que lo apoyen en aspectos específicos de la profesión y la investigación.

3) **Protección y amparo:** el tutor intercede, justificadamente, a favor del tutorado en situaciones académicas, como congresos, evaluaciones y defensa de sus avances de investigación, además lo respalda para que ingrese a sociedades científicas o profesionales del área. Hacia la fase final de los estudios, lo asesora para que localice y aproveche las mejores oportunidades de trabajo y, en su caso, lo orienta para obtener promociones laborales o académicas. Mantiene contacto con el egresado para darle proyección y visibilidad.

Apoyo social y psicológico

Son las acciones dirigidas a sostener al alumno para que tenga las condiciones sociales-materiales, emocionales y motivacionales necesarias para su desarrollo personal, académico y profesional. Para lograrlo, la tutoría favorece un ambiente de confianza, cercanía e interés en el desarrollo del alumno.

1) La tutoría favorece el desarrollo personal y académico del tutorado ayudándolo a obtener un mínimo de **condiciones materiales**, de salud, mentales, familiares y culturales que le permitan responder adecuadamente a los retos académicos, profesionales y sociales. Cuando es necesario se le apoya en las gestiones necesarias para obtener becas y otros apoyos económicos de uso personal.

2) Asistirá al alumno a manejar la incertidumbre y el estrés propios del proceso de investigación y del ejercicio profesional. Asimismo, **lo ayuda a manejar emociones** derivadas de la presentación y debate de sus ideas en diversos foros; apoyándolo especialmente cuando se confronte con situaciones críticas durante el proceso formativo como evaluaciones inherentes al desarrollo profesional o de investigación, acreditaciones y entrevistas para solicitar becas o financiamientos. Favorece que el tutorado reconozca y aproveche la crítica constructiva como parte de su formación y sea capaz de realizar la defensa de sus propias ideas.

3) La tutoría dará al alumno **confianza en sí mismo**, respetando, valorando, reconociendo sus capacidades y habilidades; lo que le permitirá apreciar sus logros y su potencial de desarrollo; posibilitará que clarifique sus opciones; demostrándole entusiasmo por sus logros e impulsándolo a continuar con su proceso formativo y desarrollo académico o profesional. Promoverá el avance personal del tutorado para que amplíe su cultura general, enseñándolo a valorar otras manifestaciones de la creatividad humana, en el ámbito de la ciencia, las artes y el bienestar social, enseñándole la importancia de su esfuerzo personal para contribuir al mejoramiento de la sociedad.

Si bien la tutoría debe contribuir al bienestar emocional del alumno, se debe contar con asesoría de profesionales para identificar y manejar trastornos de la personalidad, depresión u otros problemas que requieren de un manejo psiquiátrico.

Aspectos éticos

A primera vista parecería que la ética del proceso tutorial se limita a promover en los alumnos una conducta adecuada para el ejercicio profesional o para la investigación científica. No obstante, la complejidad de la tutoría permite apreciar que existen metas competidas entre la investigación y la educación (Barnett, 1997), lo cual genera potenciales conflictos de interés. Durante este proceso los alumnos ganan en formación, pero también los tutores se benefician, dado que la colaboración de los estudiantes –en el trabajo profesional o su incorporación a los proyectos de investigación– incrementa su productividad. Esta situación puede conducir a que el tutor priorice la satisfacción de sus propios objetivos, por encima de las necesidades formativas del alumno. El estudiante puede devenir en una especie de técnico que sigue instrucciones pero que carece de inde-

pendencia intelectual, incluso, el tutor puede retrasar deliberadamente la graduación para recibir su apoyo por más tiempo. Existe una tenue línea entre el trabajo del alumno –que es parte indispensable del proceso formativo– y las exigencias desmedidas del tutor que busca beneficiarse con el trabajo del educando. Con frecuencia, la tutoría se reduce únicamente a las dos funciones que benefician al tutor: las profesionales y las de investigación en detrimento de la formación integral del alumno. En consecuencia, los alumnos no deben ser considerados solamente como un medio, sino también como un fin en sí mismos. De manera propositiva debemos empoderarlos e impulsar el desarrollo de sus capacidades para favorecer la autodirectividad con el objeto de convertirlos en verdaderos pares profesionales o académicos.

Los tutores deben mantener una conducta ética de respeto al tutorado, haciéndole ver sus errores sin degradarlo; evitando que las exigencias de la investigación o del trabajo profesional interfieran con su formación. Los tutores deben abstenerse de utilizar al alumno como simple mano de obra o exigirle plantear un proyecto inviable para la duración de los estudios pero necesario para su línea de investigación; evitar presionarlo para que se salte etapas o realice actividades que no comprende cabalmente o no le competen. Los tutores conscientes favorecen que desarrolle sus ideas y genere sus propios proyectos de investigación y ejerza la autonomía profesional.

El carácter asimétrico de la relación tutorial, derivado de la concentración de poder y conocimiento, se acentúa en la de carácter bipersonal haciendo indispensable la supervisión constante del proceso y la existencia de órganos colegiados de carácter plural capaces de dar orientación a la tutoría, evitando los potenciales conflictos de interés entre unos y otros.

Conclusiones

El modelo propuesto permite articular las funciones de la tutoría que tradicionalmente se han considerado por separado, para responder a las necesidades formativas de la sociedad del conocimiento. Permite impulsar una tutoría dirigida a incorporar al estudiante a las actividades profesionales o de investigación en las que habrá de desarrollar una vida socialmente productiva. El modelo integrador impulsa a los actores de este proceso a ser conscientes de sus acciones y promueve una práctica tutorial reflexiva, planeada, autorregulada y efectiva.

El modelo sistematiza la acción tutorial e impulsa la formación de los investigadores, pues permite organizar talleres, cursos y grupos de discusión, además de favorecer el automonitoreo y la evaluación del proceso. También, ayuda a los alumnos a conocer las funciones del tutor y permite visualizarlas de manera consciente; brinda la oportunidad de reconocer las buenas prácticas así como instrumentar sistemas de evaluación que realmente favorezcan la mejora del desempeño de los tutores.

Un problema frecuente es la aplicación de la tutoría en la universidad de masas, en tal caso es recomendable establecer una organización piramidal. En la base de la pirámide se encuentra la tutoría por pares, realizada por los alumnos de diferentes niveles (*peer tutoring*); asimismo se puede instrumentar la tutoría en grupos medios (12 a 20 alumnos) conducida por un académico experimentado; el proceso puede ser complementado con la tutoría realizada por profesionistas en activo que incorporan a su práctica pequeños grupos (4 o 6 de alumnos); finalmente contamos con la tutoría individual realizada por un tutor principal. Estos tipos no son excluyentes sino complementarios y se debe establecer una coordinación entre los diferentes tutores que participan en el sistema, constituyendo un equipo que se comunica constantemente y se reúne periódicamente para monitorear sus actividades y dar seguimiento a los alumnos.

Desde el punto de vista de la diversidad de funciones a desarrollar por la tutoría, cobra relevancia el concepto de multitutoría, que es un proceso conducido por un grupo de expertos en varios campos que trabajan de manera coordinada.

En lo referente a la tutoría en el posgrado, se ha enfocado a organizar pequeños comités tutoriales, integrados por uno principal y varios cotutores, el punto débil de este proceder es que, frecuentemente, los cotutores sólo tienen un interés marginal con la temática de investigación del alumno. Frente a este problema, en Europa, se han organizado grupos de entrenamiento en investigación (Deutsche Forschungsgemeinschaft, 2002), que son verdaderos colegios integrados por 12 o 15 tutores, con un número similar de alumnos. Tales colegios, están constituidos por equipos multidisciplinarios, funcionalmente integrados, que comparten una misma línea de investigación, los que mediante una tutoría colegiada, forman alumnos en un campo específico. En nuestro medio no se han integrado verdaderos colegios tutoriales; el modelo integrador expuesto puede resultar de gran utilidad para coordinar, distribuir y asegurar la ejecución de las funciones tutoriales por los miembros del colegio.

Debemos destacar que el modelo no debe interpretarse como de carácter lineal; pues existen fases en el proceso tutorial (Kram, 1983) por ello, los ocho roles tienen diferente relevancia a lo largo del proceso formativo. Además, adquieren características peculiares dependiendo de los campos disciplinarios, por lo que el modelo debe adecuarse a cada campo de estudio, no obstante su carácter integral y flexible permite adaptarlo a múltiples contextos y situaciones.

De conformidad con nuestro modelo, la tutoría debe ir más allá de aspectos técnicos e instrumentales para considerar el desarrollo humano en su sentido más amplio, implica una transferencia de poder hacia el educando a fin de favorecer el dominio del campo, la autodirectividad y su autonomía para convertirlo en un verdadero guardián del campo del conocimiento, proceso denominado por Shulman (2005) *stewardship of discipline*, y demanda un genuino compromiso para formar a las nuevas generaciones como dignas herederas de sus profesores y tutores, capaces de incorporarse a las comunidades de práctica, profesionales y académicas y desempeñarse eficazmente en la innovación continuada del conocimiento y la sociedad.

Referencias bibliográficas

- ANUIES (2000). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la anuies para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, colección Biblioteca de la Educación Superior, serie Investigaciones, México: ANUIES.
- Barnett, R. (1997). *The idea of higher education*, Buckingham: Open University Press.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*, Barcelona: Pomares.
- Brown, J.; Collins, A. y Duguid, P. (1989). "Situated cognition and the culture of learning", *Educational Research*, vol. 18, núm.1, pp. 32-42.
- Deutsch, M. y Krauss, R. (2001). *Teorías en psicología social*, México: Paidós.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2002). *Graduiertenkollegs: Research Training Groups*, Bonn: Deutsche Forschungsgemeinschaft.
- Fletcher, S. (1997). *Analysing competence. Tools and techniques for analyzing jobs roles and functions*, Londres: Kogan Page.
- Haskell, R. (2001). *Transfer of learning: Cognition instruction and reasoning*, San Diego: Academic Press.
- Kram, K. (1983). "Phases of the mentor relationship", *Academy of Management Journal*, vol. 26, núm. 4, pp. 608-625.
- Nonaka I.; Toyama, Y. y Konno, N. (2000). "SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation", *Long range planning*, núm. 33, pp. 5-34.

- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*, Massachusetts: Peter Smith.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (2005). "To dignify the profession on the teacher", *Change*, septiembre-octubre, pp. 22-29.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge societies*, Londres: SAGE Publications.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós.

Referencias complementarias

- Alfred, G. y Garvey, B. (2000). "Learning to produce knowledge the contribution of mentoring", *Mentoring y Tutoring*, vol. 8 núm. 3, pp. 262-272.
- Allen, T., Poteet, M. y Burroughs, S. (1997). "The mentor's perspective: a qualitative inquiry and future research agenda", *Journal of Vocational Behavior*, núm. 51, pp. 70-89.
- Anderson, E. y Shannon, A. (1988). "Toward a conceptualization of mentoring", *Journal of teacher education*, enero-febrero, pp. 38-42.
- Appel, M. y Dahlgren, L. (2003). "Swedish doctoral students' experiences on their journey towards a PhD: obstacles and opportunities inside and outside the academic building", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 47, núm. 1, pp. 89-108.
- Astramovich, R., Atieno, J. y Hoskins, W. (2004). "Counselors educator's perceptions of their doctoral coursework in research methods", *Guidance y Counseling*, vol. 19, núm. 3, primavera, pp.124-133.
- Ballantyne, R. y Hansford, B. (1995). "Mentoring beginning teachers. A qualitative analysis of process and outcomes", *Educational Review*, vol. 47, núm. 3, noviembre, pp. 297-306.
- Bedy, L. (1999). *Mentoring in medicine, architecture and teaching*, tesis de doctorado, Syracuse University.
- Bey, T. (1995). "Mentorships", *Education y Urban Society*, vol. 28, núm. 1.
- Blair, S. (2000). "Designing a mentoring program", *Education*, vol. 118, núm. 4, pp. 602-604.
- Burke, R. y McKeen, C. (1997). "Benefits of mentoring relationships among managerial and professional women: a cautionary tale", *Journal of Vocational Behavior*, núm. 51, pp. 43-57.
- Caffarella, R. y Barnett, B. (2000). "Teaching doctoral students to become scholarly writers: the important of living and receiving critiques", *Studies in Higher Education*, vol. 25, núm.1, pp. 39-52.
- Campbell, D. y Campbell, T. (2000). "The mentoring relationship: differing perceptions of benefits", *College Student Journal*, vol. 34, núm. 4, pp. 516-523.
- Chao, G. (1997). "Mentoring phases and outcomes", *Journal of Vocational Behavior*, núm. 51, pp. 15-28.
- Colwell, S. (1998). "Mentoring, socialization and the mentor/protégé relationship", *Teaching in Higher Education*, vol. 3, núm. 3, pp. 313-326.

- Conley, K. (2001). *An investigation of the dimensions of mentoring*, tesis de doctorado, University of Kansas.
- Crosta, P. y Packman, I. (2005). "Faculty productivity in supervising doctoral students' dissertations at Cornell University", *Economics of Education Review*, núm. 24, pp. 56-65.
- Cuetara, J. y LeCapitaine, J. (2001). "The relationship between dissertation writing experiences and doctoral training environments", *Education*, vol. 112, núm. 2, pp. 233-242.
- Damrosch, D. (2000). "Mentors and tormentors in doctoral education", *Chronicle of Higher Education*, vol. 47, núm. 12, pp. 24-26.
- Darwin, A. (2000). "Critical reflections on mentoring in work settings." *Adult Education Quarterly*, vol. 50, núm. 3, mayo, pp. 197-211.
- Deem, R. y Brehony, K. (2000). "Doctoral students' access to research cultures—are some more unequal than others?", *Studies in Higher Education*, vol. 25, núm. 2, pp. 149-165.
- Delamont, S. y Odette, P. (1998). "Creating a delicate balance: the doctoral supervisor's dilemmas", *Teaching in Higher Education*, vol. 3, núm. 2, pp. 157-166.
- Dolmas, D. (1994). "A rating scale for tutor evaluation in a problem-based curriculum: validity and reliability", *Medical Education*, núm. 28, pp. 550-558.
- Donald, J., Soroyan, A., y Denison, D. (1995). "Graduate student supervision policies and procedures; a case study of issues and factors affecting graduate studies", *The Canadian Journal of Higher Education*, vol. 25, núm. 3, pp. 71-92.
- Doreen K. J. (1997). *The perceptions of effectiveness of mentoring relationships in higher education*, tesis de doctorado en Florida Atlantic University.
- Douglas, B. Diehr, S. Morzinski, J. y Simpson, D. (1998). "Support-challenge-vision: a model for faculty mentoring", *Medical Teacher*, vol. 20, pp. 595-597.
- DuBois, D. y Nevelle, H. (1997). "Youth mentoring: investigation of relationship characteristics and perceived benefits", *Journal of Community Psychology*, vol. 25, núm. 3, pp. 227-234.
- Eby, L. (1997). "Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: a conceptual extension of the mentoring literature", *Journal of Vocational Behavior*, núm. 51, pp. 110-124.
- English, L. (1999). "An adult learning approach to preparing mentors and mentees", *Mentoring y Tutoring*, vol. 7, núm. 3, pp. 195-202.
- Fachin, K. (2001). "The social construction of mentoring", *Mentoring y Tutoring*, vol. 9, núm. 1, pp. 23-47.
- Fagenson, E.; Marks, M. y Amendola, K. (1997). "Perceptions of mentoring relationships", *Journal of Vocational Behavior*, núm. 51, pp. 29-42.
- Fresán, M. (2002). "La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente", *Revista de la Educación Superior* (en línea), núm. 124.
- Fresko, B. (1997). "Attitudinal change among university student tutors", *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 27, núm. 14, pp. 1277-1301.

- Frischer, J. y Larsson, K. (2000). "Laissez-faire in research education an inquiry into a Swedish doctoral program", *Higher Education Policy*, núm.13, pp. 131-155.
- Fullerton, H. (1996). "Facets of Mentoring in Higher Education", *Assessment y evaluation in higher education*, vol. 21, núm. 4, pp. 382-384.
- Garvey, B. (1999). "Mentoring and the changing paradigm", *Mentoring y Tutoring*, vol.7, núm. 1, pp. 41-54.
- Garvey, B. y Alfred, G. (2000). "Educating mentors", *Mentoring y Tutoring*, vol. 8, núm. 2, pp. 113-116.
- Gehrke, N. (1998). "On preserving the essence of mentoring as one form of teacher leadership", *Journal of Teacher Education*, enero-febrero, pp. 43-45.
- GeofA. y Garvey, B. (2000). "Learning to produce knowledge - the contribution of mentoring", *Mentoring y Tutoring*, vol. 8, núm. 3, pp. 261-272.
- Goodwin, L.; Stevens, E. y Bellamy, T. (1998). "Mentoring among faculty in schools, colleges and departments of education", *Journal of Teacher Education*, vol. 49, núm. 5, pp. 334-343.
- Grant-Vallone, E. y Ensher, E. (2000). "Effects of peer mentoring on types of mentor support, program satisfaction and graduate student stress: A dyadic perspective", *Journal of College Student Development*, vol. 41, núm. 6, noviembre-diciembre, pp. 637-642.
- Griffin, B. y Griffin, M. (1997). "The effects of reciprocal peer tutoring of graduate students' achievement, test anxiety and academic self-efficacy", *The Journal of experimental education*, vol. 65, núm. 3, pp. 197-209.
- Griffiths, V. (2000). "The reflective dimension in teacher education", *International Journal of Education Research*, núm. 33, pp. 539-555.
- Gurr, G. (2001). "Negotiating the "Rackety bridge": A dynamic model for aligning supervisory style with research student development", *Higher Education Research y Development*, vol. 20, núm. 1, pp. 81-92.
- Guttmann, J. y Shiri, D. (2001). "What do school counselors gain from their role as psychotherapist?", *Educational Psychology*, vol. 21, núm. 2, pp. 203-218.
- Haksever, M. y Manisali, E. (2000) "Assessing supervision requirements of PhD students: the case of construction management and engineering in the UK", *European journal of engineering in the UK*, vol. 25, núm. 1, pp. 19-32.
- Harman, K. (2002) "The research training experiences of doctoral students linked to Australian Cooperative Research Centers", *Higher Education*, núm. 44, pp. 469-492.
- Harper, K. (1997). *Evaluating the outcomes of formal mentoring relationships*, tesis de doctorado, Carleton University.
- Harthey, J. y Robinson, M. (1996). "Scholars and mentors: research in psychology and the production of PHDS", *Psychological reports*, núm.79, pp. 846.
- Heath, T. (2002). "A quantitative analysis of PHD students' views of supervision", *Higher Education Research y Development*, vol. 21, núm. 1, pp. 41-53.
- Hill, C. (1997). "The effect of my research training environment: when are my students new?", *The counseling psychologist*, vol. 25, núm. 1, pp. 74-81.

- Hon, B. (1997). "Style and quality in research supervision: the supervisor dependency factor" *Higher Education*, núm. 34, pp. 81-103.
- Hopper, B. (2001). "The Role of the HEI tutor in initial teacher education school-based placements", *Mentoring y Tutoring*, vol. 9, núm. 3, pp. 211-222.
- Jacobi, M. (1991). "Mentoring and undergraduate academic success: a literature review", *Review of educational research*, vol. 61, núm. 4, pp. 505-532.
- Jadwick, D. (1997). *The perceptions of effectiveness of mentoring relationships in higher education*, tesis de doctorado, Florida Atlantic University.
- Janasz, S. y Sullivan, S. (2004). "Multiple mentoring in academe: developing the professorial network", *Journal Vocational Behavior*, núm. 64, pp. 263-283.
- Johnson, B. (2001). *Mentoring in academia: an exploration of mentoring relationship between graduate students and faculty members*, tesis de doctorado, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Johnston, S. y McCormack, C. (1997). "Developing research potential through a structured mentoring program: issues arising", *Higher Education*, núm. 33, pp. 251-264.
- Jones, M. (2001). "Mentors' perceptions of their roles in school-based teacher training in England and Germany", *Journal of Education for Teaching*, vol. 27, núm. 1, pp. 75-94.
- King, A.; Staffieri, A. y Adelgais, A. (1998). "Mutual peer tutoring: effect of structuring tutorial. Interaction to scaffold peer learning", *Journal of Higher Education*, vol. 64, núm. 1, pp. 134-147.
- Kluever, R. (1997). "Students' attitudes toward the responsibilities and barriers in doctoral study", *New directions for Higher Education*, núm. 99, pp. 47-60.
- Kram, K. (1985). "Improving the mentoring process", *Training and development journal*, abril, pp. 40-43.
- Krazmien, M. y Berger, F. (1997). "The coaching paradox", *Hospitality Management*, vol. 16, núm. 1, pp. 3-10.
- Kullman, J. (1998). "Mentoring and development of reflective practice: concepts and context", *System*, núm. 26, pp. 471-484.
- Langer, A. (2001). "Confronting theory: the practice of mentoring non-traditional students at empire state college", *Mentoring y Tutoring*, vol. 9, núm. 2, pp. 49-62.
- Levinson, D. (1986). "A conception of adult development", *American Psychologist*, vol. 41, núm. 1, pp. 3-13.
- Luna, G. y Cullen, D. (1998). "Do graduate students need mentoring?", *College Student Journal*, vol. 32, núm. 3, pp. 322-331.
- Lyons, W. y Scroggins, D. (1990). "The mentor in graduate education", *Studies in Higher Education*, vol. 15, núm. 3, pp. 277-288.
- Maclellan, E. (2001). "Assessment for leaning: the differing perceptions of tutors and students", *Assessment y Evaluation in Higher Education*, vol. 26, núm. 4, pp. 307-318.
- Marsh, H. y Bailey, M. (1993). "Multidimensional student' evaluation of teaching effectiveness. A profile analysis", *Journal of Higher Education*, vol. 64, núm. 1, pp. 1-18.
- Mathews, P. (2003). "Academic mentoring. Enhancing the use of scarce resources", *Educational Management y Administration*, vol. 31, núm. 3, pp. 313-334.

- McGee, C. (2001). "Calming fears and building confidence: a mentoring process that works", *Mentoring y Tutoring*, vol. 9, núm. 3, pp. 201-209.
- McManus, S. y Russell, J. (1997). "New directions for mentoring research: an examination of related constructs", *Journal of Vocational Behaviors*, núm. 51, pp. 145-161.
- Merriam, S. (1983). "Mentors and protégés: a critical review of the literature", *Adult Education Quarterly*, vol. 33, núm. 3, primavera, pp. 161-173.
- Moore, K. (1982). "The role of mentors in developing leaders for academe", *Educational record*, invierno, pp. 23-28.
- Moreno, T. (2003). "Creación de una propuesta institucional de tutorías para la enseñanza superior: el caso de la universidad de Quintana Roo", *Revista de la Educación Superior* (en línea), núm. 125.
- Nash, J. (1999). "Developing and refining supervisory skills", *Educational Psychology in Practice*, vol. 15, núm. 2, pp. 108-115.
- Ottewill, R. (2001). "Tutors as professional role models, with particular reference to undergraduate business education", *Higher Education Quarterly*, vol. 55, núm. 4, pp. 436-451.
- Pat, M. (1992). "Faculty mentors for medical students: A critical review", *Medical Teacher*, vol. 14, núm. 4, pp. 311- 321.
- Pawlak, S. (1998). *The academic mentoring process: a survey of important aspects*, tesis de doctorado en University of Memphis.
- Perna, F. y Lerner, B. (1995) "Mentoring and career development among university faculty", *Journal of Education*, vol. 177, núm. 2, pp. 31-46.
- Perry, C. (2000). "Mentoring as partnerships in collaboration: one school's story of professional development", *Mentoring y Tutoring*, vol. 8, núm. 3, pp. 241-250.
- Petress, K. (1996). "The multiple roles of an undergraduate's academic advisor", *Education*, vol. 117, núm. 1, pp. 91-92.
- Phillips, G. (1979). "The peculiar intimacy of graduate study: a conservative view", *Communication education*, vol. 28, septiembre, pp. 339-345.
- Potter, J. (1997). "New directions in student tutoring", *Education + Training*, vol. 39, núm. 1, pp. 24-29.
- Price, D. y Money, A. (2002). "Alternative models for doctoral mentor organization and research supervision", *Mentoring y Tutoring*, vol. 10, núm. 2, pp. 127-135.
- Ragins, B. (1997). "Antecedents of diversified mentoring relationships", *Journal of Vocational Behavior*, núm. 51, pp. 90-109.
- Ragins, B. y Scandura, T. (1997). "The way we were: gender and the termination of mentoring relationships", *Journal of Applied psychology*, vol. 82, núm. 6, pp. 945-953.
- Rix, M. y Gold, J. (2000). "With a little help from my academic friend: mentoring change agents", *Mentoring y Tutoring*, vol. 8, núm. 1, pp. 47-62.
- Roberts, A. (2000). "Mentoring Revisited: a phenomenological reading of the literature", *Mentoring y Tutoring*, vol. 8, núm. 2, pp. 145-170.
- Rogstad, K. y Talbo, M. (2001). "A Preliminary study comparing the attitudes of trainee doctors and their mentors to compulsory educational supervision in postgraduate Medicine", *Mentoring y Tutoring*, vol. 9, núm. 1, pp. 77-83.

- Rohrer, J. (1998) *A retrospective study of how new faculty report the use of mentoring relationships to make sense of their multiple roles*, tesis de doctorado, Michigan State University.
- Ross-Thomas, E. y Bryant, C. (1994). "Mentoring in higher education: A descriptive case study", *Education*, vol. 115, núm. 1, pp. 70-77.
- Rusell, J. y Adams, D. (1997). "The changing nature of mentoring in organizations: an introduction to the special issue on mentoring in organizations", *Journal of Vocational Behavior*, núm. 51, pp. 90-109.
- Sakai, P. y Nasserbakht, A. (1997). "Counselor development and cognitive science models of expertise: possible convergences and divergences", *Educational Psychology Review*, vol. 9, núm. 4, pp. 353-359.
- Sands, R., Parson, A., y Duane, J. (1991) "Faculty mentoring faculty in a public university", *Journal of Higher Education*, vol. 62, núm. 2, pp. 175-193.
- Sarikakis, K. (2000). "In the land of becoming: the gendered experience of communication doctoral students", *Art, Design y Communication in Higher Education*, núm. 2, pp. 29-48.
- Shantz, D. y Brown, M. (1999). "Developing a positive relationship: the most significant role of the supervising teacher", *Education*, vol. 119, núm. 4, pp. 693-694.
- Sharbaugh, S. (2000) *Faculty mentoring of a graduate students: learning to teach*, tesis de maestría, Wilmington College Division of Nursing.
- Smith, P. (2001). "Mentors as gate-keepers: an exploration of professional formation", *Educational Review*, vol. 53, núm. 3, pp. 313-324.
- Stefani, L. et al. (1997). "A comparison of tutor and student conceptions of undergraduate research project work", *Assessment y evaluation in higher education*, vol. 22, núm. 3, septiembre, pp. 271-288.
- Talbot, M. y Chivers, G. (2000). "Attitudes of junior hospital doctors, in an english teaching hospital, to learner-centered educational mentoring", *Mentoring y Tutoring*, vol. 8, núm. 3, pp. 201-220.
- Tentoni, S. (1992). "Professional "mentoring" of doctoral practicum students: an emerging supervisory paradigm", trabajo presentado en Annual Convention of the America Psychological Association, Washington, DC.
- Tentoni, S. (1995). "The mentoring of counseling students: a concept in search of a paradigm", *Counselor Education y Supervision*, vol. 35, núm. 1, pp. 32-43.
- Tepper, K. (1996). "Latent structure of mentoring function scales", *Educational y psychological measurement*, vol. 56, núm. 5, pp. 846-857.
- Thompson, J. (1998). *Principals' perceptions and experiences with mentoring, reflective leadership development, and related variables*, tesis de doctorado, University of Southern Mississippi.
- Valadez, J. y Duran, R. (1991). "Mentoring in Higher Education", trabajo presentado en Annual Meeting of the American Research Association, Chicago, Il.
- Veenman, S. y Denessen, E. (2001). "The coaching of teachers: results of five training studies", *Educational Research and Evaluation*, vol. 7, núm. 4, pp. 385-417.
- Waldeck, J., Orrego, V., Plax, T. y Kearney, P. (1997). "Graduate Students/Faculty Mentoring relationship: who gets mentored, how it happens, and to what end", *Communication Quarterly*, vol. 45, núm. 3, pp. 93-109.

- Willcoxson, L. (1994). "Postgraduate supervision practices: strategies for development and change", *Higher Education Research and Development*, núm. 13, pp.157-166.
- Wilson, P. (1999). *Principles mentoring: identifying core values for the practice of mentoring*, tesis de doctorado, George Fox University.
- Wood, D. y Wood, H. (1996). "Vigotsky, tutoring and learning", *Oxford Review of Education*, vol. 22, núm. 1, pp. 5-19
- Young, C. y Wright, J. (2001). "Mentoring: the components for success", *Journal of Instructional Psychology*, vol. 28, núm. 3, pp. 202-207.
- Zanting, A.; Verloop, N. y Vermunt, J. (2001). "Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice", *British Journal of Educational Psychology*, núm. 71, pp. 57-80.
- Zeidler, T. y Kirch, M. (1998). "Breaking into the world of coaching. The graduate student coach", trabajo presentado en Annual Meeting of the National Communication Association, Nueva York.

Artículo recibido: 15 de diciembre de 2005

Dictamen: 16 de mayo de 2006

Segunda versión: 22 de mayo de 2006

Aceptado: 26 de mayo de 2006